

## 大学全入時代の短期大学における講義のあり方（１）

- 講義評価と双方向性コミュニケーションの実践から見えること -

岩田 昌子

### The way of lectures in junior college in the open admission era（１）

- What does the practice of student evaluation and interactive  
communication reveals ? -

Masako IWATA

短期大学の講義において何をどのように伝えることが、大学全入時代の今必要とされているのか。平成 19 年度前期の講義での取り組みを紹介し、これに対する講義評価について検討した。その結果、知識習得に比べて、生きることを考えたり、マナーを身につけることを講義の中で学べていないことがわかった。しかしながら、双方向性コミュニケーションの取り組み（感想文のやり取りなど）から教員の意欲や熱意を学生が受け取っており、このことが教員との関係作りにある程度の効果を及ぼしていると示唆された。今後は講義において知識以外にも学ぶことがあるということを学生に認知させ、わかりやすく伝える方法を検討し、双方向性コミュニケーションの取り組みにも改良を加えていきたい。

#### はじめに

2007 年 9 月、中央教育審議会が「学士力（仮称）」の素案をまとめた。これは大学卒業までに学生が最低限身につけなければならない能力とされるものであり、「知識」「技能」「態度」「創造的思考力」の 4 分野 13 項目からなる。これは大学全入時代の到来を来年度に控え、「大卒者」の質を維持する狙いがある。大学がレジャーランド化、大衆化したといわれて久しいが、実に様々な学生が大学において学問を修めている。そのような現状において、多くの大学教員が学生に何をどのように教えていったらいいのか、戸惑い、困惑しているのも事実である<sup>1) 2)</sup>。無論、大学教員が無為に困惑しているわけではなく、多くの教員が持ち前の研究者魂を掻き立てられ授業改善の研究を行っており、

大学も FD 研修会を行うなど組織的な対策もなされている。

中学高校までの「授業」と、大学における「講義」にはいくつかの違いがある。中学高校までの授業では教科書を用い教員が計画的に板書をし、これをノート書き写すことで、学習が進む。これに対して、大学における講義は比較的大人数で一斉に受講し、教員が自ら作成してきた講義ノートをもとに話し続け、学生はそれを聞くというスタイルである<sup>3)</sup>。つまり、講義は教員から学生への一方的な情報発信であり、それを受けて学生が専門的知識を学び取るものである。しかし、現在の大学教育においては、このような一方的な知識の伝達では効果的な教育が難しいため、講義における双方向性コミュニケーションのあり方が研究されている。たとえば、感想文<sup>4)</sup>ミニッツペーパー<sup>5)</sup>質問書<sup>6)</sup>、ブリーフレポート<sup>7)</sup>、大福帳<sup>8)</sup>、授業通信の発行<sup>9)</sup>などである。これらは紙面を利用しての学生とのコミュニケーションであり、生の会話とは異なるが、教員と学生との双方向性コミュニケーションを行う補助的なツールとなっている。

筆者もこれらのことを踏まえ、講義において様々な取り組みを行ってきた。そこで筆者の講義に寄せる思いを含め、平成 19 年度前期の取り組みを紹介する。

## 1. 講義への思いと取り組み

筆者は臨床心理学を専門とし、教員としての顔と臨床心理士としての顔を持つ。これまでに病院臨床やスクールカウンセラーとしての経験を持つが、その中で「人間として生きる」ということについて考えてきた。そのため、講義が知識伝達のみ存在するのではなく、学生自身が「人間として生きる」ことを考える場ともしてもらいたいのだ。

加えて、教員と学生との「人と人とのつながり」も大切にしたい。豊田(2002)は、教師が児童・生徒から好かれることにより、児童生徒の学習活動が促進されることは明らかであるとしている<sup>10)</sup>。また、大学生は、「個人的親しみやすさ」を持った教員を好むこと<sup>11)</sup>や講義中の教員の熱意、ユーモア、友好的態度、信頼性が学生の講義への満足にとって重要であることも明らかになっている<sup>12)</sup>。このような点より教員は友達や家族とは異なるが、学生が親しみを感じることができ、信頼できる存在としてここにあればよいと思うのだ。

心理療法においても治療に効果的な影響を与える要素のひとつに治療者と患者との関係性がある<sup>13)</sup>。特に治療期間が長いほどその影響も大きいと考えられている<sup>14)</sup>。心理療法と講義は異なるが、自己実現への道のりという点では同じ要素もあるであろう。また、心理療法は定期的に面接を繰り返し自己実現を目指す、講義も定期的に決められた時間に顔を合わせるといった点が似ている。筆者は、こども学専攻(筆者の所属コース)の

学生とは2年間、長期休暇を除き、週に1度90分、通算60回、講義で顔を合わせるようになる。2年間という限られた時間ではあるが、その中で、講義の時空間を「自己実現を目指しての成長の時・場」としたいのだ。

このような思いのもと、平成19年度前期講義において表1のような双方向性コミュニケーションを意識した取り組みを行った。

そこで、本論では講義評価を含め、これらの筆者の思いや取り組みがどのように受けとめられたかを報告し、考察したい。

## 2. 調査

### (1) 対象

被験者は平成19年度前期に私立短期大学にて筆者の講義を受講した3科目4クラスの学生139名である。

表1 平成19年度前期 講義における双方向性コミュニケーションに関する取り組み

名称	内容	目的
感想文	<ul style="list-style-type: none"> <li>講義時間の最後10分程度でB6感想用紙に記入し、その場で提出</li> <li>提出後は筆者が目を通し、コメントを記入し次回講義出席確認時に手渡しで返却</li> </ul>	<p>教員が学生の理解度および授業満足度を把握</p> <p>学生が講義を振り返ることでの復習効果（知識の定着）</p> <p>学生と教員との関係を深める</p>
感想まとめプリント	<ul style="list-style-type: none"> <li>講義開始時に「前回の講義内容のまとめ」と「感想文でおもしろかったもの」をまとめたプリントを配布</li> <li>前回の講義を振り返り、重要なポイントは再確認</li> <li>感想の中で皆に知っておいて欲しいことや、間違っていることを訂正</li> <li>まれに教員のコメントも記入</li> </ul>	<p>学生が先週の講義内容を思い出すことでの復習効果（知識の定着）</p> <p>学生の間違った理解の訂正</p> <p>受講生同士での分かち合いと、理解の幅を広げる</p>
そらのいろ（たより）	<ul style="list-style-type: none"> <li>クラスだより</li> <li>筆者の普段感じていることなどまとめたプリント（読んだ本、見た映画、五月病についてなど）</li> <li>毎週発行</li> <li>講義開始時に配布</li> </ul>	<p>学生が教員に親しみを持つ</p> <p>学生の興味の幅を広げる</p> <p>時期にあわせた心理学トピックの紹介で、学生生活のメンタルサポート（予防活動）</p>

## ( 2 ) 材料と手続き

平成 19 年 7 月 26 日、27 日の学期末試験実施前 30 分に「授業に関するアンケート」を行った。これについては「成績には一切関係がなく、成績をつけ終えてから統計的に処理する」と断った上で学籍番号を記入させた。

内容は「授業について」「自分自身の受講態度について」「感想を書くことについて」「感想まとめプリントについて」「そらのいろについて」などである。「はい」「どちらか」といはい」「どちらともいえない」「どちらかというといいえ」「いいえ」の 5 段階評定でおこなった。質問の詳細は表 2 のとおりである。

なお、講義評価は藤田<sup>15)</sup>、受講態度は牧野<sup>12)</sup>、感想文・感想まとめプリント・そらのいろは藤田<sup>9)</sup>を参考に質問項目を設定した。

## ( 3 ) 主な結果と考察

### 講義評価

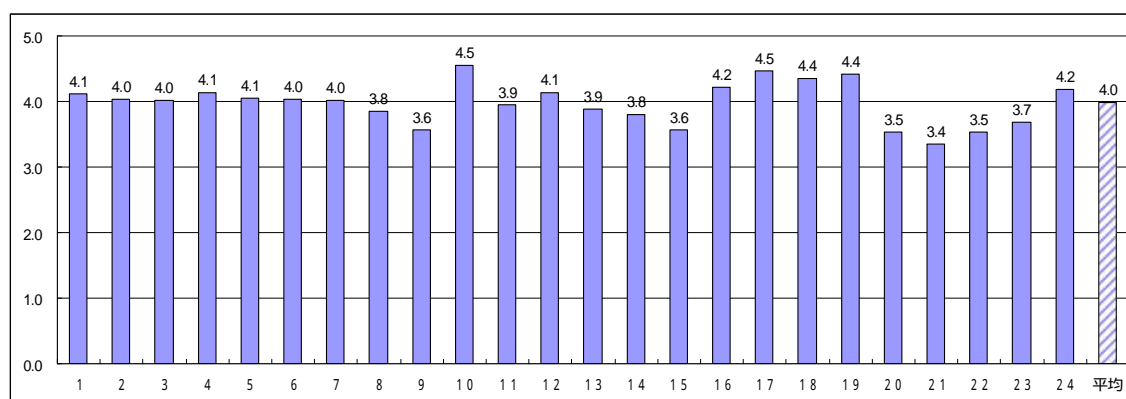


図 1 講義評価

各項目の得点は図 1 の通りとなった。なお平均は 4.0 である。

得点の高かった項目は「10：教師は十分な準備をし、意欲的に進めていた(4.5)」「17：この授業は将来役に立つと思う(4.5)」など教員の熱意や講義内容の評価に関するものであった。

これに対し得点の低かった項目は「21：この授業を受けて生き方について考えた(3.4)」「20：この授業を受けて勉強の仕方が学べた(3.5)」「22：この授業を受けてマナーを学べた(3.5)」など知識伝達以外のプラスアルファの要素についてであった。

「1,2：説明・指示のわかりやすさ(4.1,4.0)」「3：板書(4.0)」など講義方法についてはおおむね平均的な得点を示した。

表2 質問項目

1. 講義評価

- (1) 説明や指示は明瞭で聞き取りやすかった
- (2) 説明や指示はわかりやすかった(よく理解できた)
- (3) 板書はわかりやすかった
- (4) 重要なところを強調してくれた
- (5) 学習の目標がはっきりと示されていた
- (6) 学生が質問や意見を述べられるよう配慮されていた
- (7) 質問や発言に対して満足する対応がなされていた
- (8) 学生の反応や理解度を把握して授業を進めていた
- (9) 小テストや課題提出などで学生の到達度がはかられた
- (10) 教師は十分な準備をし、意欲的に進めていた
- (11) 理解を助けるために視聴覚教材が適切に用いられた
- (12) 配布資料の使い方は効果的であった
- (13) この授業の1時間あたりの情報量は適切であった
- (14) 私語や遅刻への対処など、教室内での学習する雰囲気は保たれていた
- (15) 授業から触発されることが多かった
- (16) 授業の内容は興味・関心の持てるものであった
- (17) この授業は将来役に立つと思う
- (18) この授業を受けてよかったと思う
- (19) 授業を受ける前と比べて、現在新たな知識や技術が得られたと感じる
- (20) この授業を受けて勉強の仕方を学べた
- (21) この授業を受けて生き方について考えた
- (22) この授業を受けてマナーを学べた
- (23) この授業を受けて保育者になろうという意欲が増した
- (24) この授業の総合評価はよい

2. 受講態度

- (1) 私はこの授業にまじめに出席した
- (2) 私はこの授業の予習を熱心にした
- (3) 私はこの授業の復習を熱心にした
- (4) 私はこの授業で私語をしないよう気をつけた
- (5) 私はこの授業で内職をしないよう気をつけた
- (6) 私の受講態度の総合評価はよい

3. 感想文

- (1) 感想を書くのが好きだった
- (2) 感想を書くのが大変であった
- (3) 感想を書くことで授業の復習となった

- (4) 感想に何を書いてよいかわからなかった
- (5) 感想を書くことで自分の悩みが打ち明けられた
- (6) 感想プリントのイラストで季節を感じられた
- (7) 返事を読むのが楽しみだった
- (8) 返事を読むことで勉強になった
- (9) 返事を読むことで教師(岩田)のことが身近に感じられた
- (10) 返事を読むことで教師(岩田)に興味・関心を持てた
- (11) 感想文のやり取りが出席や授業への意欲を高めていた
- (12) 感想文のやり取りにより保育者になろうという意欲が高まった
- (13) 感想文のやり取りにより教師(岩田)の熱意が伝わった

4. 感想まとめプリント

- (1) 授業振り返りの用紙を毎回すべて読んでいた
- (2) 前回の授業内容が書いてあることで、復習になった
- (3) 前回の授業内容が書いてあることで、その日の授業に入りやすかった
- (4) 前回の授業のわからなかった点が理解できてよかった
- (5) 他の受講生の感じ方を知ることができた
- (6) 教師(岩田)がきちんと感想を読み、検討していることがわかった
- (7) 自分の感想が載りうれしかった
- (8) このプリントが出席や授業への意欲を高めていた
- (9) このプリントによって保育者になろうという意欲が高まった
- (10) 教師(岩田)の熱意が伝わった

5. そらのいろ

- (1) 毎回すべて読んでいた
- (2) 読むのが楽しみだった
- (3) 教師(岩田)のことが身近に感じられた
- (4) 教師(岩田)に興味関心を持てた
- (5) そらのいろを読むことで、自分自身でもいろいろなことを考えた
- (6) そらのいろが出席や授業への意欲を高めていた
- (7) そらのいろによって保育者になろうという意欲が高まった
- (8) そらのいろによって教師(岩田)の熱意が伝わった

これらの点より、講義内容についてはおおむね満足が得られているようであるが、筆者の思い「人間として生きる」につながるプラスアルファの要素は講義の場において十分認知されているとはいえないことがわかった。

### 受講態度

各項目の得点は図2の通りである。なお、平均は3.4点である。

得点の高かった項目は「1：この授業にまじめに出席した(4.1)」であり、出席に対する意識は非常に高いことがうかがわれる。

これに対し、「2,3：予習、復習(2.6,2.6)」の項目は低く、講義時間外での自学自

習の態度は身についていないと考えられる。牧野<sup>12)</sup>においても講義外での積極的な学習態度の低さが報告されており、これと同様の結果となった。

「4,5：私語、内職をしないよう気をつけた(3.7,3.8)」に関しては予習・復習に比して努力をしているという意識があることがわかった。

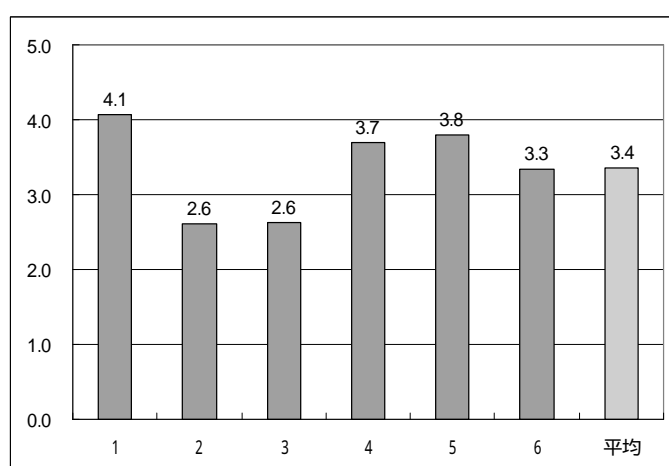


図2 受講態度

### 感想文

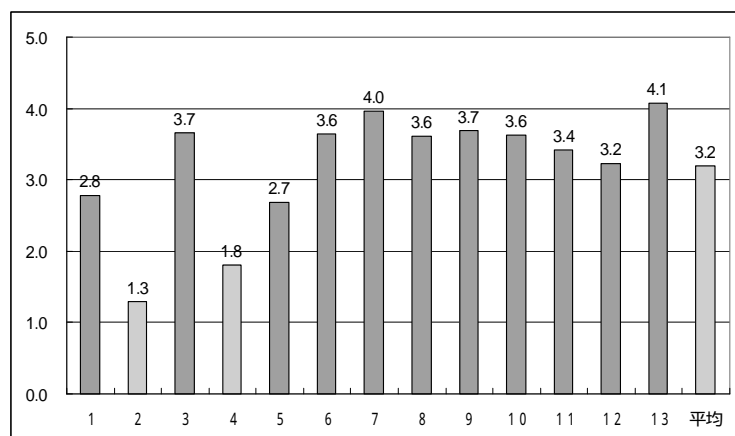


図3 感想文

各項目の得点は図3の通りとなった。平均は3.2点である。なお、項目2,4は「2：感想文が大変であった」などの反転項目であり、図の得点は反転後の得点である。他の双方向性コミュニケーションツールと比較して平均点が低得点となって

いるが、反転項目の影響があるものと見られる。

得点の高かった項目は「13：感想文のやり取りにより教師の熱意が伝わった(4.1)」、「7：返事を読むのが楽しみだった(4.0)」、「3：感想を書くことで授業の復習となった(3.7)」、「9：返事を読むことで教師のことが身近に感じられた(3.7)」であった。このことより、感想文のやり取りが教員と学生との関係作りに有効であることや学生も感想を書くことが復習となるという実感を持っていることがわかった。これらの結果から、感想文の目的(表1参照)のうち「学生と教員との関係を深める」、「復習効果」がある程度達成できているといっていよいであろう。

得点の低かった項目は反転させた後の「2：感想を書くのが大変であった(1.3)」、「4：感想に何を書いてよいかわからなかった(1.8)」で、感想を書くことは学生にとって負担となっており、何を書いてよいか戸惑うものであることがわかった。

また「5：感想を書くことで自分の悩みが打ち明けられた(2.7)」という項目も得点が低く、これについては藤田<sup>9)</sup>においても同様の結果が出ており、感想文を書くことが相談の手段とはなりにくいことがわかった。項目7,9からは教員との関係作りに感想文のやり取りが有効であることが示唆されたが、相談をするという深い関係性にまでいたることは難しい、もしくはそのような関係は求めていることが示唆された。

#### 感想まとめプリント

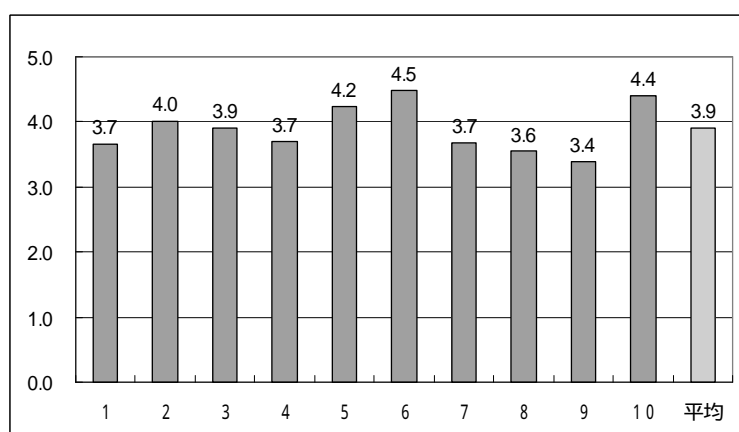


図4 感想まとめプリント

各項目の得点は図4のとおりである。平均は3.9であった。他の双方向性コミュニケーションツールと比較して高得点であった。

得点の高かった項目は「6：教師がきちんと感想を読み、検討していることがわかった(4.5)」

「10：教師の熱意が伝わった(4.4)」などであり、教員への評価につながる項目が高かった。また、「5：他の受講生の感じ方を知ることができた(4.2)」も高かった。学生は講義内で発言を促してもなかなか発表しないが、まとめプリントを用いての横

の交流は行えるようである。この点より、感想まとめプリントの目的「受講生同士での分かち合いと、理解の幅を広げる（表1）」は達成できていると言えるであろう。

これに対して、得点が低かった項目は「9：保育者・教員になろうという意欲が増した(3.4)」、「8：出席や授業への意欲を高めていた(3.6)」などであった。これらの得点は「感想まとめ」内の項目比較においては低いものの、「感想文」や「そのいろ」との比較においては、必ずしも低いとはいえない。このため、他のツールと比較して、ある程度は資格取得や受講意欲にも効果的な影響を及ぼしていると考えられる。

同様に講義内容の理解に役立っているかを問う項目「2：前回の授業内容が書いてあることで、復習となった」「3：前回の授業内容が書いてあることで、その日の授業に入りやすかった」「4：前回の授業のわからなかった点が理解できてよかった」も感想まとめ内においては得点が高いわけではないが、いずれも3.7以上の得点となっている。これらは感想まとめプリントの目的「復習効果」「間違った理解の訂正」に相当する部分である。目的よりは弱いものの、目的についてもある程度効果があったといえるであろう。

#### そのいろ

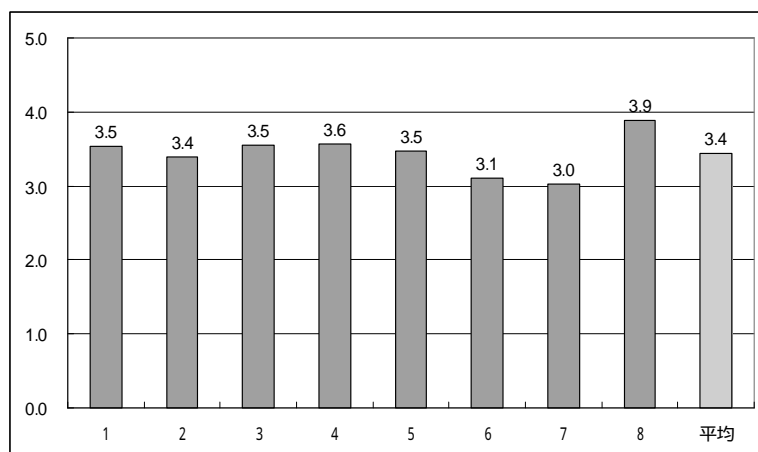


図5 そのいろ

各項目の得点は図5のとおりであった。平均は3.4である。

得点が高かったのは「8：教師の熱意が伝わった(3.9)」であり、低かった項目は「7：保育者・教員になろうという意欲が増した(3.0)」、「6：出席や授業への意欲を高めていた(3.1)」であった。この得点傾向はいずれも、感想文、感想まとめと同様であったが、他のツールに比較していずれも低得点となった。「そのいろ」も教員の熱意として受けとめられてはいるが、受講動機を高める効果が高いとはいえない。

そのいろの目的である「教員に親しみをもつ」「興味の幅を広げる」に関する



る項目 3, 4, 5 においても 3.5 前後の得点があり、教員との関係作りや学生の興味の幅を広げることにはある程度の効果があったと思われる。

#### 全体

平成 19 年度前期の 3 科目 4 クラスにおいては、「教員の意欲」および「将来役立つ」という点に関しては評価が高かった。この傾向は双方向性コミュニケーションツールにおいても見られる。感想文、感想まとめプリント、そらのいろ、いずれにおいても教員の熱意に関しては評価されていた。これらのツールがあったがゆえに講義評価でも意欲的であると判断された可能性もある。これら 3 ツールを比較すると、平均点は感想まとめプリント（平均 3.9）の評価がそらのいろ（平均 3.4）・感想文（平均 3.2）に比べて高かった。また同一質問項目（受講意欲・資格取得意欲・教師の熱意）においてはいずれも、「感想まとめプリント>感想文>そらのいろ」の順で得点が高かった。この得点傾向は各ツールの特性の影響が大きいと考えられる。感想まとめプリントは講義内容に直接関係があり、かつ学生にとってはインプット情報である。これに対して感想を書くことは、講義内容に直接関係はあるもののアウトプット情報であり、そらのいろは講義内容には直接関係のないインプット情報である。実際、復習効果においても感想まとめプリントは 4.0、感想文は 3.7 であり、同じ授業に直接関係のあるツールでも、インプット情報のほうが効果的であると考えているようである。各科目とも資格取得のための科目であり、資格取得を目指す学生にとってより実利的な情報つまり「知識」の獲得につながるツールへの関心・評価が高いのは当然の結果であろう。

また、教員の意欲や熱意を学生が受け取っており、このことが教員との関係作りにある程度の効果を及ぼしていると示唆された。この点は筆者の教育への思いのひとつである「教員と学生とのつながりを大切にする」ということが、講義および双方向性コミュニケーションツールを通して伝わっていると考えてよいであろう。

しかしながら、もうひとつの思い、「人間として生きる」という部分に関しては筆者が期待するほどの効果をあげていないことがわかった。講義評価において「生き方について考えた」、「マナーを学べた」など「人間として生きる」につながるプラスアルファの要素は軒並み得点が低かった。講義の場においては開始・終了時にあいさつを行い、講義中にも自らの問題として生きることを考えるような課題を課してきたつもりでいたが、そのようには受とめられていないことがわかった。また、感想文の返事、まとめプリントの掲載感想の選択、そらのいろの内容などにおいてもプラスアルファの部分を意識できるよう努めたつもりであるが、十分な効果をあ

げているとは言えなかった。

### 3．今後の課題

今回の結果からは「人間として生きる」ということを考える部分、つまり知識習得以外のプラスアルファの部分に学生が関心を持っているとはあまり感じられなかった。学生には講義の中からは知識以外にも学び取るものがあるという意識は少ないようである。今後はこの部分を認知させ、わかりやすく伝える方法を検討し、双方向性コミュニケーションツールにも改良を加えていきたい。

また、学生の受講態度の自己評価は講義評価に比して低かった。筆者の熱意を感じてもらえたのは非常にうれしいことではあるが、学生自身が熱意を持って受講でき、自分のがんばりに満足できるような講義にしていきたい。そのために必要なことは何であるのかを考えていくことも必要であろう。

ところで、筆者は講義をしていて、同じ内容の講義を複数回行うが、同じ内容を行っているつもりでも、そのクラスの雰囲気や筆者自身の講義の慣れなどにより、講義のしやすさが異なると感じている。このような教員の側の要因（熟達度や逆転移）や教員と学生との関係性、講義を進めていく過程での関係性の变化などについても検討していきたい。

今回は対象集団も異なるため質問紙調査では得られた結果について検定などの統計的な分析を行っていない。今後は、統計的な解析が行えるような質問形式や対象の選定なども考慮する必要がある。

### おわりに

短大生は大学で何を学び、何を身につけていくのか。筆者の講義の受講者はいずれも資格取得を目指しており、知識の獲得は必要条件である。しかし、それだけでは十分とはいえないと考えている。短期大学を修了することで、平成 17 年度よりそれまでの「準学士」から「短期大学士」の学位が与えられようになった。そのため、短期大学は高度な教養を身につける場として、より明確な位置づけがなされ、知識だけの習得ではなく教養を身につけることも必要となろう。ところが、実際には修業年数や過密なカリキュラムから十分に教養教育を行うことが難しい面もある。このような中でいかにして講義の中でも教養を身につけていくかを考えていくことは重要であろう。

大学全入時代の今、学問的知識に加え何をどのように伝えていくことが講義に求められているのか、教員の側でもしっかりと考えていくことが必要である。

## 参考文献

- 1) カワン・スタント,(2000):変革時代における大学授業法の実践に関する研究(6) - 双方向コミュニケーション(感想文)によるスパイラル効果 - ,桐蔭論叢,7,p.132 ~ 143
- 2) 筒井美紀,(2006):ノートを取る学生は授業を理解しているのか? - <大事なところは色を変えて板書してほしい = 83% > を前にして - ,京都女子大学現代社会研究,9,p.5 ~ 21
- 3) 藤田哲也,(2006):大学基礎講座改増版,北大路書房,p.11 ~ 29
- 4) 清水康幸,(1998):学生とともに創る大学授業 - 感想文との格闘を通じて - ,青山学院女子短期大学総合文化研究所年報,6,p.49 ~ 67
- 5) Davis,B.G.Wood,L.,&Wilson,R.香取草之助(監訳),(1995):授業をどうする! カリフォルニア大学バークレー校の授業改善のためのアイデア集,東海大学出版会 p.128 ~ 141
- 6) 田中一,(1999):さよなら古い講義 質問書方式による会話型教育への招待,北海道大学図書刊行会
- 7) 宇田光,(2005):大学講義の改革 BRD(当日レポート方式)の提案,北大路書房
- 8) 織田揮準(1991):大福帳による授業改善の試み 大福帳効果の分析,三重大学教育学部紀要,42,p.165 ~ 174
- 9) 藤田哲也,(2001):授業通信による学生との相互行為 - 相互行為はいかにして作られたか - 京都大学高等教育研究,7,p.7 ~ 82
- 10) 豊田弘司,(2002):大学生における「好かれる教授」と「嫌われる教授」の特徴,奈良教育大学教育実践総合センター紀要,11,p.19 ~ 22
- 11) 豊田弘司,(2005):大学教授の好意度を規定する対人認知の次元,奈良教育大学教育実践総合センター紀要,14,p.1 ~ 4
- 12) 牧野幸志,(2000):学生による授業評価と自己評価、成績、および学生の満足感との関係 - 教養選択科目「社会心理学」の場合 - ,高松大学紀要,35,p1 ~ 16
- 13) Miller,S.D.,Duncun,B.L.,&Hubble,M.A.曾我昌祺(監訳),(1997):心理療法 その基礎なるもの - 混迷から抜け出すための有効要因 - ,金剛出版
- 14) 近藤千加子,田畑治(2005):短期終結ケースの効果要因についての一考察 - 抑うつ女子大生の事例から - ,愛知学院大学心身科学部紀要,1,p.31 ~ 39
- 15) 藤田哲也(2005):授業評価に対する心理学的アプローチ,名古屋高等教育研究,5,p.257 ~ 280